

L'INTERPRÉTATION DU TRAVAIL EN INTERACTION : TRANSFORMATIONS POUR LA RECHERCHE ET LA FORMATION

Stéphanie Garcia

Université de Genève, Interaction & Formation (Suisse)

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse aux exigences toujours plus grandes relatives à la conduite d'interactions en situation de travail et de formation, dans les métiers de l'humain. Agir et se coordonner avec d'autres exige des compétences professionnelles dites « interactionnelles », notamment en ce que cela implique un processus d'intercompréhension et d'interprétation continue entre les individus pour ajuster leurs actions. Ainsi, à partir d'un dispositif de formation continue recourant à la vidéo, nous proposons de montrer comment l'interprétation en interaction peut être a) appréhendée comme un objet d'étude en formation, b) soutenue et développée par des démarches d'analyse centrées sur les interactions et ses propriétés, mais également c) comment cela peut contribuer à transformer les pratiques en formation et en recherche. Ces éléments sont abordés à partir d'une recherche-formation dans le champ professionnel de l'éducation de l'enfance.

MOTS-CLÉS

Analyse du travail, formation continue, interaction, interprétation, métiers de service.

INTRODUCTION

Que ce soit par l'augmentation des activités de services, le besoin accru de coopération et de coordination pour la réalisation d'une tâche collective ou encore la complexité croissante de certaines tâches impliquant une interdépendance (Filliettaz, 2006), les exigences toujours plus grandes en matière de conduite des interactions au travail représentent un enjeu majeur en formation des adultes. Agir ou se coordonner avec d'autres nécessite notamment un travail permanent d'intercompréhension et d'interprétation des actions entre les individus pour un ajustement réciproque. La capacité d'interagir avec autrui relève ainsi pleinement de la compétence professionnelle. Bien identifiées comme objet de recherche dans le champ de la formation des adultes depuis un certain nombre d'années, les interactions, telles qu'elles s'accomplissent dans les situations de travail et de formation, demeurent en partie énigmatiques dans leurs conditions d'apprentissages et de développement. En effet, le caractère fugitif et fondamentalement « dialogale » (Pastré, 2011) des interactions engendre une difficulté à les saisir pleinement dans les conditions de leur déploiement pour les acteurs y prenant part. Ainsi, il semble indispensable de s'intéresser à la manière dont la formation peut cerner pleinement la complexité des interactions comme objet de formation pour répondre aux exigences évolutives du travail. Comment former à l'interaction ? Qu'est-ce que cela implique en termes de conception de dispositif de formation ? Qu'est-ce que cela induit pour l'activité des formateurs ? Qu'est-ce que cela implique pour les formés ? Et comment la recherche peut-elle contribuer aux enjeux de formation ?

Pour répondre à ces questions, nous présentons notre cadrage théorique autour des interactions. Plus précisément, nous nous intéressons à une certaine caractéristique de l'interaction, l'interprétation, telle qu'elle a) s'accomplit en interaction, b) permet de comprendre les pratiques et c) contribue au processus de formation. Nous présentons ensuite un dispositif de recherche-formation visant à former aux interactions, à partir duquel nous proposons nos analyses. Enfin, nous discutons les apports d'une telle démarche pour répondre aux transformations du travail.

INTERPRÉTER DANS LES PRATIQUES DE TRAVAIL, DE RECHERCHE ET DE FORMATION

Dans cet article, nous considérons l'interprétation de l'action comme un phénomène observable en interaction et descriptible par des analystes en contexte de recherche et de formation. Nous étudions plus précisément comment l'interprétation peut être à la fois a) une composante de l'interaction, b) un moyen de comprendre les pratiques et c) un ingrédient pour la formation.

INTERPRÉTER L'ACTION EN INTERACTION POUR SE COORDONNER

Lorsque des individus entrent en interaction, ils cherchent à définir la situation dans laquelle ils se trouvent engagés (Goffman, 1991). La réalité n'est donc pas immédiate, mais exige de la part des participants la mobilisation de « cadres de l'expérience », des savoirs préexistants souvent partagés collectivement, opérant

comme des « schèmes interprétatifs » pour comprendre ce qui se passe et conformer ses propres actions (*ibid.*). Ces « cadres » sont toutefois considérés comme vulnérables, en ce qu'ils peuvent être renégociés à chaque instant par les actions des participants eux-mêmes, et nécessitent par conséquent un travail interprétatif incessant. En d'autres termes, les individus sont constamment engagés dans un processus d'interprétation des actions d'autrui, mais contribuent également à rendre interprétables leurs propres conduites à des fins d'intercompréhension et de coordination dans l'action. Traverso (2016) montre à cet égard comment la dynamique des tours de parole en interaction, c'est-à-dire l'organisation étape par étape des énoncés, permet une construction située, progressive et partagée du sens accordé à un énoncé. La construction d'une intercompréhension ne repose pas uniquement sur la composante verbale des interactions, mais implique une imbrication de plusieurs ressources sémiotiques ou de « modes » tels que la prosodie, les gestes, les regards, les postures corporelles, les objets matériels, les déplacements dans l'espace, etc. (Mondada, 2017). La mise en œuvre de ces ressources multimodales et leur interprétation à des fins pratiques de coordination dans l'action requiert de la part des individus des aptitudes que nous désignons, à la suite de plusieurs auteurs, comme une « compétence interactionnelle » (Mondada, 2006 ; Pekarek Doehler, 2006 ; Pekarek Doehler *et al.*, 2017). Elle peut être définie comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales » (Young & Miller, 2004, p.520). Dans le cadre de cet article, nous parlerons donc d'un processus interprétatif *in situ*, pour désigner la manière dont les individus se rendent mutuellement interprétables leurs conduites.

INTERPRÉTER L'ACTION EN RECHERCHE POUR COMPRENDRE LES PRATIQUES

L'exigence pour les individus de se rendre mutuellement interprétables leurs conduites rend intelligibles les significations accordées aux actions en situation pour les participants à l'interaction, mais les rend également saisissables à l'épaisseur de l'analyse pour le chercheur. Il ne s'agit pas pour le chercheur de faire des hypothèses sur les processus mentaux internes aux individus, mais bien de rendre compte des indices traités comme pertinents par les participants eux-mêmes pour construire conjointement leur intercompréhension (Chernyshova & Traverso, 2017). L'analyse des interactions revêt dès lors un caractère « endogène » (Filliettaz, 2014). En ce sens, la description fine de l'interaction, dans son accomplissement situé, séquentiel et multimodal, est considérée comme une « matrice interprétative » (Mondada, 2017) permettant d'observer et de décrire les processus d'interprétation et d'intercompréhension accomplis en situation. Nous proposons donc de désigner les pratiques d'inférence et d'interprétation des chercheurs comme une interprétation *endogène* ou *interactionnelle*. Ainsi, le processus de coordination, tel qu'il est saisi dans les conditions réelles de son accomplissement, constitue l'objet d'analyse. Pour le documenter, le recours à des enregistrements vidéo (Heath, Hindmarsh et Luff, 2010) et leurs transcriptions s'avèrent indispensables (Mondada, 2000). Il arrive également que le chercheur ne soit pas seul pour accomplir l'analyse. Parfois désignée dans la littérature comme des « data sessions » (Harris *et al.*, 2012), l'analyse collective de données interactionnelles reconnaît certaines attentes implicites. Antaki *et al.* (2018) montrent à cet égard comment les commentaires normatifs sont traités comme des « turbulences » et peuvent faire l'objet de réparations.

INTERPRÉTER L'ACTION EN FORMATION POUR (SE) FORMER

Nous considérons avec d'autres que l'accomplissement d'une analyse interactionnelle, en tant que pratique de recherche, peut faire l'objet d'un apprentissage. Des travaux se sont intéressés à décrire comment des pratiques collectives d'analyse peuvent devenir des espaces de socialisation où des chercheurs novices expérimentent progressivement la démarche (Bushnell, 2012). En effet, l'expérience collective est notamment constituée d'actions tangibles et reconnaissables par les membres du groupe pour partager leurs observations. Par exemple, les chercheurs reproduisent parfois leurs observations de manière « incorporée » (Tutt & Hindmarsh, 2011). En d'autres termes, il serait possible d'apprendre à produire une interprétation endogène en participant à des expériences d'analyses collectives en présence d'experts. Récemment, plusieurs travaux se sont intéressés à la transposition des principes de l'analyse interactionnelle conduite de manière collective en contexte de formation professionnelle pour le développement de compétences interactionnelles (Durand & Trébert, 2018 ; Trébert & Durand, 2019 ; Garcia & Filliettaz, 2020 ; Zogmal & Durand, 2020 ; Nguyen, Frobert et Favrod, 2020). Les chercheurs accompagnent des (futurs) professionnels à adopter un regard endogène à partir d'enregistrements vidéo de pratiques professionnelles. La confrontation aux films induit inévitablement chez les participants un processus interprétatif pour comprendre ce qui se passe. Nous le distinguons toutefois du processus *in situ* et proposons de le désigner comme une interprétation *primaire* ou *en extériorité* sur les films, car non-étayé par un point de vue endogène. Ainsi, dans le cadre de cet article, nous souhaitons observer plus précisément la manière dont le groupe d'analyse parvient a) à se détacher d'une interprétation *primaire*, b) peut développer une interprétation *endogène* et c) comment cela peut contribuer à identifier et soutenir les compétences liées à l'interprétation *in situ*.

IMBRICATION DES PRATIQUES INTERPRÉTATIVES EN FORMATION CONTINUE

Nous proposons d'étudier l'imbrication des pratiques interprétatives au travers d'un dispositif de formation continue en contexte institutionnel dans le champ professionnel de la petite enfance en Suisse¹. Représentatif des métiers à forte composante interactionnelle (Filliettaz & Zogmal, 2020), les éducatrices-teurs² de l'enfance sont constamment en interaction avec autrui (collègues, enfants, parents, etc.) et mobilisent à cet égard des compétences interactionnelles pour se coordonner avec d'autres pour agir. Nous nous intéressons plus précisément aux rencontres emblématiques et observables du travail auprès des parents : les *arrivées* et les *départs* quotidiens des enfants, ainsi que les *entretiens* de bilan de fin d'année. Nous postulons que ces compétences peuvent être identifiées, soutenues et développées dans le cadre de démarches de formation à et par l'analyse des interactions.

Le dispositif de formation, d'une durée totale de 30 heures, est implémenté dans une structure d'accueil à Genève, entre 2018 et 2019. Six professionnelles volontaires (KAR, ALI, SAR, LOR, MEL, DAN) s'engagent à analyser leurs propres interactions avec les parents, documentés par des enregistrements vidéo.

¹ Cette recherche est soutenue par le Fond National Suisse pour la recherche scientifique sous le numéro de requête 100019-182160 pour la période 2019-2021.

² Nous privilégions la forme féminine dans la suite de l'article pour rendre compte de la surreprésentation des femmes encore fortement marquée dans ce métier.

Deux chercheuses-formatrices accompagnent l'expérimentation et l'appropriation par les professionnelles des différentes étapes d'une analyse interactionnelle. Le dispositif est donc structuré en conséquence, selon quatre grandes étapes : *les apports*, *la sélection des extraits*, *les analyses collectives* et *le bilan*. Dans un premier temps, nous reconnaissons la nécessité d'un apport théorique et méthodologique pour adopter une perspective endogène sur les interactions. À cet égard, les chercheuses transmettent des savoirs sur les interactions, tels que leur caractère fondamentalement situé, dynamique et multimodal. Elles sensibilisent également les professionnelles aux *postures d'analyse* sur les enregistrements vidéo. Pour cela, elles remobilisent une catégorisation proposée par Lussi Borer et Ria (2015) pour décrire le niveau de relation à l'activité : *évaluatif*, *interprétatif* et *descriptif*. Dans une perspective interactionnelle, elles soulignent non seulement l'importance de « décrire » les conduites observables mais aussi leur déploiement séquentiel. Dans un deuxième temps, les professionnelles accèdent à des enregistrements vidéo bruts de leurs propres pratiques auprès des parents (récoltés, mais non analysés par les chercheuses). Elles se regroupent par deux, selon la situation de référence choisie (arrivée, départ, entretien), et visionnent ensemble les enregistrements vidéo afin de repérer les enjeux liés à la coordination dans l'action. Ce repérage se poursuit ensuite individuellement et permet à chacune de choisir un extrait, de formuler un questionnement et de produire une transcription.

Tableau 1 : *Les questionnements formulés par les professionnelles (selon l'ordre de traitement à l'étape suivante)*

S1-KAR-départ	<i>Comment gérer deux parents en même temps ?</i>
S2-ALI-départ	<i>Relation trio. Jusqu'où l'éducatrice peut intervenir auprès de l'enfant devant son parent ?</i>
S3-SAR-arrivée	<i>Comment trouver sa place auprès du parent ?</i>
S4-LOR-arrivée	<i>Comment accorder du temps à chaque parents ?</i>
S5-MEL-entretien	<i>Comment recentrer ? Comment réorienter quand un parent parle beaucoup ?</i>
S6-DAN-entretien	<i>Comment aborder un sujet « problématique » sans juger ou faire culpabiliser le parent ?</i>

Dans un troisième temps, les professionnelles et les chercheuses analysent conjointement les six extraits sélectionnés. Chaque séance d'analyse dure 1h30 et commence par la présentation de l'extrait et l'explicitation du questionnement par la professionnelle concernée. Suite à un premier visionnage et la lecture individuelle de la transcription, un temps conséquent est dévolu à l'analyse des interactions, avant d'en faire un bilan. Enfin, dans un quatrième et dernier temps, les chercheuses proposent une synthèse des analyses menées collectivement. La synthèse fait l'objet d'un débat et d'un enrichissement avec les professionnelles en vue d'une restitution plus large au sein de l'institution.

Les différentes étapes de la formation ont été filmées (à l'exception du travail individuel de sélection et de transcription des extraits). Dans le cadre de cet article, nous allons nous focaliser sur la troisième étape du dispositif, les séances d'analyses collectives. Notre matériau empirique se compose donc d'enregistrements vidéo d'interactions de formation prenant pour objet d'analyse des enregistrements vidéo d'interactions de travail. À travers ces données, nous souhaitons observer d'une part, comment les professionnelles expérimentent et s'approprient la démarche d'analyse des interactions, mais aussi comment cela peut contribuer à transformer leur point de vue sur les données. D'autre part, nous souhaitons observer comment les chercheuses accompagnent les professionnelles dans l'expérimentation de la démarche d'analyse, et comment cela peut contribuer à transformer l'activité d'analyse des chercheuses.

DÉVELOPPER UN POINT DE VUE INTERACTIONNEL EN FORMATION

Nous constatons qu'il ne suffit pas de formuler une consigne invitant les professionnelles à adopter une mentalité analytique particulière pour conduire une analyse interactionnelle. Il convient de l'expérimenter pour les professionnelles et de l'accompagner progressivement pour les chercheuses. En effet, dans toutes les séances d'analyses collectives, il est intéressant de relever a) qu'une appréciation négative constitue le principal critère de sélection de l'extrait et b) que les premiers commentaires s'orientent vers des évaluations et des interprétations (faisant appel à des savoirs préalables sur les individus ou les situations) partagées et nourries entre les professionnelles. Il est également intéressant de relever que le processus interprétatif *in situ* a constitué une difficulté identifiée de manière transversale aux extraits analysés et semble par conséquent participer aux critères de sélection des extraits : difficulté à interpréter les actions des parents (S1, S2, S5), des collègues (S3) ou de rendre interprétable ses propres actions (S4, S6). Ainsi, un premier mouvement consiste à s'orienter vers une analyse interactionnelle, investiguant les processus d'intercompréhension et de coordination en situation, pour ensuite proposer une nouvelle interprétation ou évaluation de la situation. Nous proposons donc d'illustrer, à l'aide d'extraits de transcription provenant des six séances d'analyses, les *actions* récurrentes des chercheuses pour accompagner le développement d'un point de vue interactionnel sur les données.

DÉCONSTRUIRE UNE INTERPRÉTATION EN EXTÉRIORITÉ

De manière transversale, nous constatons que le premier visionnage d'un extrait conduit inévitablement les professionnelles vers la production de commentaires évaluatifs et à projeter des intentions aux acteurs. Les chercheuses produisent donc différentes actions pour construire progressivement les conditions d'une analyse interactionnelle.

Reformuler la démarche analytique de manière située

ALI présente une situation où un enfant part en courant au moment de quitter la crèche et la mère refuse que les professionnelles aillent le chercher. Les professionnelles discutent plus précisément du refus :

Extrait 1³ : S2-ALI-départ (0'20'00)

- 1 DAN et en même temps . pour euh: . enfin: . on connaît cette maman on est plusieurs à la connaître .. on sait jaMAIS . °c'est très ambiguë° (...) donc du coup on sait pas si elle est pressÉE: . si elle est embêTÉE: . si ça la dérange pas d'attendre parce qu'elle laisse finir son fils <mmh> .. ouais voilà . on a du mal à savoir ce qu'elle a besoin
- 2 ALI voilà . les besoins sur le moment moi j'arrive pas à les . les interpréter . après je suis un peu figée . je me dis °qu'est-ce que je fais:° .
- 3 CH1 bah . du coup ce qui pourrait être intéressant c'est qu'on s'intéresse aux indices qui pourraient euh . peut-être voir bah déjà euh .. pourquoi vous êtes mis en retrait ou pourquoi du coup vous avez fait °enfin° . peut-être qu'on peut regarder la séquence en essayant de regarder les moments euh . les moments où vous vous avez décidé d'intervenir ou pas et pourquoi au final <mmh mmh> . sur quoi vous vous êtes basée

³ Les conventions de transcriptions sont explicitées en fin d'article.

DAN mobilise des savoirs sur la mère, partagés par des collègues, pour relever la difficulté de lui attribuer des intentions lors des rencontres et d’interpréter ses besoins (l.1). Les comportements de la mère sont donc qualifiés d’« ambigus ». ALI s’y aligne en explicitant sa difficulté à agir qui en découle (l.2). Sans se positionner sur la lisibilité des actions de la mère, CH1 reformule la démarche analytique à entreprendre sur les données : s’orienter vers le caractère a) descriptif (« les indices »), b) séquentiel (« les moments où vous vous avez décidé d’intervenir ») et c) endogène (« sur quoi vous vous êtes basée ») des interactions.

L’interprétation *in situ* représente donc un enjeu professionnel pour agir, mais également un objet investigué en formation, nécessitant un travail d’analyse poussé. Dans la première séance, les chercheuses et les professionnelles décrivent un mouvement de tête de KAR :

Extrait 2 : *S1-KAR-départ (0’44’47)*

- 1 CH1 (...) et après bah il dit qu'il cherche la lolette et on voit ((imite des rotations de tête de gauche à droite)) vous commencez déjà à regarder si la lolette elle est pas par-là\
- 2 LOR °mais est-ce qu'elle ne cherche pas plutôt le doudou/°
(...)
- 3 DAN moi au tout début j'ai cru que tu répondais à Jonas qui venait de passer devant toi et qui te demande un truc\ donc ouais ça peut faire trois interprétations différentes de ton attitude quoi en fait\
- 4 CH1 alors on va regarder les indices/ ((visionnage))

L’interprétation d’une « attitude » à un instant précis, non prise en compte dans la séquentialité des interactions, peut donc conduire à plusieurs interprétations « subjectives », en ce qu’elles convoquent les points de vue individuels de ceux qui analysent. CH1 renvoie donc au film pour chercher « les indices » de l’interprétation rendue visible en situation.

S’aligner uniquement sur les éléments observables

Dans la quatrième séance d’analyses, le groupe commente le passage d’un enfant de bras en bras, d’une mère vers LOR.

Extrait 3 : *S4-LOR-arrivée (1’00’11)*

- 1 LOR elle a pas l'air très rassurée ((rires))
- 2 DAN elle garde encore les mains un peu en-dessous
- 3 CH1 en tout cas elle vous accompagne . elle accompagne effectivement un peu le mouvement

Par la formulation « en tout cas », CH1 s’aligne uniquement sur ce qui est observable, c’est-à-dire le fait que la mère accompagne le mouvement du passage, traitant l’impression proposée par LOR comme non-préférentielle. Cette formulation est abondamment utilisée par les chercheuses dans toutes les séances d’analyses. Par exemple, lors de la deuxième séance, le groupe discute des raisons justifiant que l’enfant ait pris la fuite au moment de quitter la crèche.

Extrait 4 : S2-ALI-départ(0'24'32)

- 1 ALI ouais . et lui qui était beaucoup un enfant dans le MOTEUR et tout il voit cette ligne ((dessine une ligne avec les bras en direction de la salle des bébés)) genre j'peux y aller:: <ouais> j'ai envie aussi d'embêter ma maman lors des retours parce que: on connaît ça::
- 2 KAR peut-être il voulait aller jouer chez les bébés il se dit trop bien c'est ouvert y'a des nouveaux jeux euh::
- (...)
- 3 CH2 c'est en tout cas ça ce que vous dites ((montrant la transcription))
- 4 ALI ouais . °ouais j'pense°
- 5 CH2 justement dans le côté . on pourrait aussi dire il veut PAS partir et veut PAS aller avec sa maman mais vous vous dites que c'est le groupe des bébés qui l'intéresse
- 6 ALI ouais . °° (xxx) j'avais pas lui dire . il veut pas partir avec vous°° ((rire))
- 7 CH1 pourquoi/ ((rires))
- 8 ALI parce que ouais je le fais passer au positif en:: . pour pas euh:: . euh:: peiner la maman/

Les professionnelles proposent différentes interprétations aux comportements de l'enfant. Sans statuer sur les intentions de l'enfant, CH2 s'aligne uniquement sur ce qui est visible dans la transcription avec la formulation « en tout cas » (l.3), c'est-à-dire l'interprétation *in situ* d'ALI concernant le comportement de l'enfant rendue visible à la mère (l.5). Soutenue par CH1 (l.8), ALI explicite un nouvel enjeu lié à l'interprétation pour se coordonner dans le travail. Il ne s'agit pas uniquement d'interpréter les actions des autres pour s'y ajuster, mais également de rendre visible une interprétation parmi d'autres pour soigner la relation avec le parent.

Au fil des séances, nous constatons que les professionnelles produisent des actions similaires à celles des chercheuses dans le processus de co-analyses. Dans la troisième séance, le groupe s'intéresse à des échanges de regards entre SAR, sa collègue Adeline et une mère, lors d'une discussion sur des médicaments.

Extrait 5 : S3-SAR-arrivée (0'37'44)

- 1 SAR mais en tout cas je sais que quand .. je sais pas si c'est moi (quand) je dis faire un sérum ou la maman .. Adeline . là elle s'est tournée tout de suite
- 2 LOR c'est quand t'as dit faire un sérum
- 3 CH1 et quand . et quand . elle vous dit de faire un sérum . la maman elle est encore sur vous non/
- 4 SAR si on pouvait juste regarder encore ((visionnage de la séquence))

SAR utilise la formulation « en tout cas » pour décrire un comportement observable de sa collègue, dans son déploiement séquentiel (se tourne après avoir entendu sérum). À la question posée par CH1 concernant cette fois-ci le regard de la mère, SAR propose de revenir au film pour « regarder » les indices.

« Montrer » le déplacement vers une analyse interactionnelle

Nous relevons que les chercheuses utilisent également leur propre activité d'analyse sur le film pour illustrer le déplacement vers une perspective analytique centrée sur l'interaction. Dans la deuxième séance, le groupe s'intéresse au positionnement d'ALI, qui se sentait figée, vis-à-vis de la mère dont il est difficile d'interpréter les besoins.

Extrait 6 : S2-ALI-départ (0'27'15)

- 1 CH1 °et ce° . la manière aussi d'être venue se positionner là
 2 ALI ouais bah oui
 3 CH1 on sent <ouais> . on sent beaucoup le : .
 4 ALI l'envie de :
 5 CH1 le soutien hein/ ((rires)) <ouais> vous venez soutenir euh : <ouais>
 6 KAR elle l'a pas lâché en fait <ouais> elle aurait pu très bien partir sur-
 t'aurais pu partir sur autre chose . vu que ton retour il était fini
 7 ALI c'est vrai ouais . ouais
 (...)
 8 CH1 mais du coup vous . enfin c'est c'est . (xxx) . enfin vous vous arrêtez au
 même niveau qu'elle vous voyez/ <ouais>
 9 ALI ((hochement de tête))
 10 LOR la même posture ((main sur la hanche))
 11 KAR la même posture ((main sur la hanche)) ((rire général))
 12 ALI +ah ouais j'avais pas fait gaffe+ ((rire))
 13 CH2 et vous a . et vous regardez toutes les deux en même temps en ne disant rien
 <ouais> en observant l'enfant <ouais> . c'est : . c'est super joli- .
 intéressant comme image comme ça l'arrêt je trouve ((3 sec.))
 14 CH1 ouais . y'a presque un effet de mimétisme hein
 15 ALI OUAIS . ouais ouais .. °c'est . ouais j'me mets la même chose°

CH1 fait appel au ressenti (l.3) pour qualifier le positionnement d'ALI comme du « soutien » (l.4). La proposition est ratifiée et reformulée par les participantes. CH1 s'oriente ensuite vers une posture plus descriptive en précisant l'endroit où s'est arrêté ALI (l.8). LOR et KAR complètent l'observation par d'autres éléments descriptifs (l.10,11). Cette mise en visibilité des similitudes entre les actions d'ALI et de la mère provoque des rires partagés, mais surtout une prise de conscience pour ALI des processus de coordination en situation (l.12). Le processus descriptif est soutenu par CH2 (l.13). CH1 synthétise les observations par « un effet de mimétisme » (l.14) qu'ALI ratifie en reformulant à la première personne (l.15). Bien qu'elle ne parvienne pas à interpréter les besoins de la mère dans la situation, ALI ne reste pas « figée », mais s'aligne progressivement, en mimétisme, aux actions de la mère. Relevons également comment la situation de travail se reflète en miroir avec la situation de formation en ce que la démarche d'analyse est expérimentée par les participantes « en mimétisme » avec les chercheuses.

RECONSTRUIRE UNE INTERPRÉTATION D'UN POINT DE VUE INTERACTIONNELLE

De manière intéressante, nous constatons que le groupe d'analyse s'oriente vers la reconstruction d'une interprétation dès lors qu'il accède de manière fine au déploiement séquentiel et multimodal des interactions.

Proposer une interprétation à partir d'une analyse interactionnelle

Dans la deuxième séance, le groupe s'oriente sur la manière dont la mère refuse de l'aide.

Extrait 7 : S2-ALI-départ (0'28'35)

1 ALI °ouais elle m'a° .. °elle m'a cassé° ((rires))
 2 MEL c'est vrai/ ça te fait cet effet-là/
 3 ALI bah moi j'l'ai pris genre . °bah non° ((fait non de la tête)) °maintenant tu° . °tu me laisses:: <ouais> tranquille . gérer ça°
 4 CH1 en tout cas elle vous montre que: . elle veut pas forcément de votre aide
 5 ALI ouais voilà
 6 KAR mais c'est pas forcément négatif
 7 ALI NON . mais j'dis cassé mais voilà: NON oui
 8 CH2 mais disons . justement pour que ce soit moins . un non qui pourrait casser . y'a quand même cet effet de dire tout doucement
 9 MEL ouais
 10 ALI oui
 11 CH2 de PAS . justement vous regarder ça fait quelque chose que . j'suis concentrée sur mon enfant . c'est pas pour vous dire non à vous
 12 ALI ah: oui . ouais j'suis concentrée sur euh
 13 CH2 mais c'est de de: .. <mmh mmh> voilà . y'a quand même quelque chose que . le fait de faire comme ça . alors on peut le vivre que c'est encore PIRE c'est qu'elle nous regarde pas . mais c'est aussi . en le faisant comme ça . c'est vraiment montrer que . c'est qu'elle attend qu'il va venir
 14 ALI ouais voilà °que (xxx)°
 15 CH2 qu'elle le fait un peu comme un aparté . vraiment comme ça . on l'entend presque pas d'ailleurs <mmh mmh> ((hochements de têtes))

ALI produit une appréciation négative et verbalise l'interprétation qu'elle fait du refus (l.1,3). CH1, MEL et KAR s'alignent sur le refus, sans pour autant valider l'appréciation négative (l.2,4,6). À cela, CH2 propose une nouvelle interprétation des indices en situation dans leur déploiement séquentiel (l.8,11,13,15). La diminution du volume de la voix et l'absence de regard pourraient servir à créer un « aparté » ou à rendre visible qu'elle est « concentrée sur son enfant ». Ne s'arrêtant plus à évaluer une action isolée (le refus), le travail d'analyse devient un moyen de réviser l'interprétation *in situ*. ALI s'aligne rapidement à cette nouvelle interprétation, ancrée dans une perspective interactionnelle, qui ne serait plus « contre » elle (l.10,12,14).

Résister à une interprétation non-interactionnelle

Après un certain temps, nous constatons que des routines d'analyses s'installent. À cet égard, les interprétations ne relevant pas de la démarche analytique proposée sont traitées, par les chercheuses et les participantes, de manière non-préférentielle, plus ou moins explicitement. Lors de la deuxième séance, le groupe s'intéresse aux déplacements de la mère qui a refusé de l'aide.

Extrait 8 : S2-ALI-départ(0'46'48)

1 CH1 ((stop film))
 2 KAR elle va se cacher dans la salle de bains ((rires KAR et MEL))
 3 CH1 le maman . c'est c'est Pedro/ ((pointe le film du doigt))
 4 ALI oui . °il dit°
 5 CH1 le maman
 6 DAN oui parce que Léa elle lui répond
 7 CH1 ça veut dire . qu'elle l'a entendu <ouais> la maman a entendu que: <oui> il disait maman <ouais> .. et LÀ elle va se cacher dans la salle de bains ((rires))
 8 KAR ou elle se balade
 9 DAN ou elle va chercher un truc . parce qu'elle ressort avec un body
 10 CH1 AH ((sourire))
 11 DAN donc elle va plus ou moins chercher un truc
 12 CH1 ah d'accord
 13 MEL souvent elle va dans la salle de bain chercher euh
 14 CH1 ah ok ((lance film))

Raccorder à l'objet investigué

Lorsque l'analyse permet d'accéder au processus de coordination en situation et de produire une interprétation interactionnelle, les chercheuses et les professionnelles reviennent alors sur le questionnement de départ. Dans la deuxième séance, le groupe décrit précisément tous les indices de « satisfaction » de la mère qui retrouve son fils, après qu'elle ait refusé de l'aide.

Extrait 11 : S2-ALI-départ (01'13'25)

- 1 CH1 (...) d'où pourquoi du coup euh ... elle vous dit non ((rires))
- 2 DAN non mais il va venir . en plus elle le verbalise <ouais> c'est juste qu'on vient juste de le comprendre maintenant <ouais> . mais elle le verbalise clairement <ouais> NON il va . il VA veni:r <ouais> .. elle aurait pu dire non j'avais y aller: . non j'avais aller le chercher: .. non j'm'en occupe . elle a juste dit non il va venir
- 3 ALI ouais là en fait . y'a deux: .. deux objectifs <hein> . moi j'ai envie qu'ils partent parce que ça prend du temps: .. peu importe . que ce soit moi qui l'amène qu'elle aille le chercher <ouais> ou qu'il aille de lui-même <hein> .. alors que la maman son objectif (XXX)
- 4 DAN alors que elle . peu importe le temps
- 5 ALI temps
- 6 DAN son objectif c'est qu'il vienne tout seul
- 7 ALI voilà
- (...)
- 8 DAN ah c'est marrant hein <ouais> .. c'est marrant qu'on ait mis une heure: et demi à se rendre compte de ça ((rires)) .. non mais j'sais pas . moi j'trouve ça long mais finalement à force de creuser on se rend compte que::
- 9 ALI c'est hyper intéressant <ouais> . on se rend pas compte c'est: ... °franchement euh° ((3 sec.))
- 10 CH1 bah c'est les petits indices que vous avez vous dans la situation .. mais que quand on regarde les films (XXX)
- 11 ALI ouais
- (...)
- 12 ALI j'pense qu'au final . j'préfère agir comme ça en étant euh: .. en accord . plus ou moins avec le besoin de la maman .. et en ayant de l'empathie ... et puis que finalement ça prend du temps .. plutôt que: .. prendre le risque peut-être de briser quelque chose euh .. en intervenant euh:: .. trop fo:rt

Le travail d'analyse permet de revenir sur ce qui restait jusque-là énigmatique : la difficulté d'interpréter les « besoins de la mère » (extrait 1). DAN revient sur les indices observables en situation (l.2) qui peuvent être perçus et interprétés différemment après l'analyse séquentielle. Cela conduit les participantes dans une démarche réflexive non seulement sur l'activité de travail, mais encore sur l'activité d'analyse en formation. DAN explicite la manière dont le travail d'interprétation en formation peut étayer, soutenir et développer le travail d'interprétation dans le travail (l.8). Elle est soutenue par ALI, et CH1 s'aligne en thématissant également la manière dont « les petits indices dans la situation » peuvent être retravaillés en formation à partir des films (l.10). Relevons également que le retour à l'objet investigué conduit les professionnelles à une nouvelle compréhension et par conséquent à une nouvelle évaluation de la situation (l.12).

Le retour à l'objet investigué peut également se faire à l'initiative des professionnelles. Dans la sixième séance, DAN revient elle-même sur ce qui la questionnait.

Extrait 12 : *S6-DAN-entretien (0'54'02)*

- 1 DAN mais dans mon analyse enfin dans ma compréhension j'avais l'impression que jusqu'à maintenant le message était toujours pas passé\ alors qu'au final il est passé maintenant qu'on revoit et qu'on analyse\ et c'est pour ça qu'à ce moment-là pour moi c'est gênant/ parce que je me dis bon bah voilà ça fait trois minutes qu'on est dessus et on est toujours pas arrivé . et en fait c'est pas le cas\
 (...)
 2 DAN et puis ce lien aussi qu'on a avec cette maman parce que du coup hum . on finit les phrases de l'une et de l'autre/ on a pas besoin de ramer pour faire passer des messages et ça c'est . du coup hyper agréable quoi\
 (...)

L'analyse des interactions permet donc d'accéder à une nouvelle compréhension des processus de coordination en situation, de revisiter les interprétations *in situ*, de développer un nouveau regard sur les interactions de travail avec les parents, mais aussi de prendre conscience de ses propres déplacements au cours de la démarche d'analyse elle-même.

LES TRANSFORMATIONS POUR LE TRAVAIL, LA FORMATION ET LA RECHERCHE

L'interaction et ses propriétés épistémologiques offrent une voie riche et intéressante pour comprendre les exigences accrues en termes de coordination et d'intercompréhension au travail. À cet égard, notre étude rend visibles certains traits d'une compétence d'interaction relatifs à l'interprétation du travail en interaction. Lors des rencontres avec les parents, les éducatrices de l'enfance engagent un processus d'interprétation réciproque extrêmement exigeant et continue pour ajuster leurs actions. Elles ont notamment la capacité de s'aligner par mimétisme aux actions des autres tant qu'elles ne sont pas en mesure d'interpréter leurs besoins, mais aussi de rendre visible une certaine interprétation dans l'action pour soigner la relation à l'autre.

Reconnaître les exigences liées à l'interprétation du travail en interaction conduit également à repenser les dispositifs de formation à même de venir soutenir les compétences interactionnelles pour y faire face. En cela, la transposition de l'analyse des interactions en formation présente des opportunités intéressantes pour les professionnelles en ce qu'elle permet d'accéder de manière précise à une certaine facette de leur travail, mais aussi d'opérer une transformation sur la manière de l'appréhender. En effet, le processus interprétatif, comme élément constitutif de l'activité de travail, peut être soutenu et développé en formation par les ressources théoriques et méthodologiques de l'analyse des interactions. Ainsi, il ne s'agit pas « d'apprendre » à interpréter une action, mais bien d'enrichir ce processus par la prise en compte du caractère réciproque, multimodal et séquentiel des interactions, rendu disponible par les enregistrements vidéo et les transcriptions, afin d'accéder à la part intersubjective ou continuellement co-construite de l'interprétation du travail en interaction. Cette décentration d'un regard « subjectif » sur l'action en faveur d'un regard « interactionnel » représente un moyen de transformation significatif des points de vue des professionnelles sur le sens accordé à leurs actions et celles des autres, mais aussi sur la compréhension de leurs propres situations d'interactions. À cet égard, l'analyse des interactions conduit les professionnelles dans une démarche réflexive sur leurs pratiques professionnelles, mais aussi sur les pratiques d'analyses en formation permettant de distinguer explicitement ce qui relève d'une interprétation « subjective » ou « interactionnelle ».

Cette réflexivité à double niveau devient dès lors une ressource importante pour se coordonner et interagir avec d'autres pour accomplir le travail.

Enfin, la transposition d'une méthodologie de recherche dans un contexte de formation nous conduit également à nous intéresser aux transformations de l'activité des chercheuses. S'éloignant parfois des attentes liées à la conduite d'analyses collectives des interactions en recherche, les chercheuses transforment leur rapport analytique aux données vidéo à des fins pédagogiques, pour illustrer par exemple le déplacement vers un point de vue interactionnel, mais également à des fins de recherche. En effet, au fil des analyses, nous observons qu'elles ratifient et reconnaissent une légitimité à exprimer un ressenti ou à produire des commentaires non plus seulement descriptifs lorsqu'ils étaient ou soutiennent la démarche d'analyse. Ainsi, dans la configuration de la formation, les chercheuses et les professionnelles s'influencent réciproquement et construisent ensemble les actions tangibles permettant de documenter le travail et marquant ainsi l'appartenance au groupe. ■

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS

/\	intonation montante ou descendante
ACCent	accentuation
(incertain)	segments dont la transcription est incertaine
XX	segments intranscriptibles
:	allongements syllabiques
-	truncations
...	pauses de durée variable
°xxx°	diminution du volume de la voix
+xxx+	augmentation du volume de la voix
<u>souligné</u>	chevauchements dans les prises de parole
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antaki, C., Biazzini, M., Nissen, A. & Wagner, J. (2008). Accounting for moral judgments in academic talk: The case of a conversation analysis data session. *Text & Talk*, 28(1), 1-30.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolutions. *Langage et Société*, 98, 17-42.
- Bushnell, C. (2012). Talking the talk: The interactional construction of community and identity at conversation analytic data sessions in Japan. *Human studies*, 35(4), 583-605.
- Chernyshova, E. & Traverso, V. (2017). Inférences et processus d'intercompréhension dans les interactions quotidiennes : quelques questions méthodologiques. *Cahiers de praxématique*, (68).
- Durand, I. & Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. Dans I. Vinatier, L. Filliettaz & M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions entre recherche et formation* (p. 51-76). Éditions Raison et Passions.

- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (dir.). (2020). *Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité*, 127-162.
- Filliettaz, L. (2006). Linguistique appliquée et activités de travail : État des lieux et perspectives dans le champ francophone. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 32(1-4), 53-79.
- Garcia, S. & Filliettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducateurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Éditions de minuit.
- Harris, J., Theobald, M., Danby, S. J., Reynolds, E. et Rintel, S. (2012). What's going on here? The pedagogy of a data analysis session. Dans A. Lee, S. J. Danby (dir.), *Reshaping doctoral education : International approaches and pedagogies* (p. 83-96). Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogbon, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Continuum.
- Lussi Borer, V. & Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). De Boeck supérieur.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 42, 131-146.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII(2), 71-87.
- Nguyen, A., Frobert, L., et Favrod, J. (2020). L'analyse interactionnelle comme modalité pédagogique : l'exemple d'un dispositif pour la formation des infirmiers à la relation thérapeutique en psychiatrie. *Phronesis*, 9(2), 93-107.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education sciences & society*, 2(1), 83-95.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., De Weck, G., Filliettaz, L., Gonzalez Martinez, E. et Petitjean, C. (dir.). (2017). *Interactional competences in institutional settings: from school to the workplace*. Palgrave Macmillan.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys.
- Trébert, D. & Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation : Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Dans N. Blanc & V.

Rivière (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulation entre recherche et formation* (pp. 173-198). Éditions ENS.

Tutt, D. & Hindmarsh, J. (2011). Reenactments at work: Demonstrating conduct in data sessions. *Research on Language and Social Interaction*, 44(3), 211–236.

Young, R.F. & Miller, E.R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

Zogmal, M. & Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122.